

ΣΟΦΙΑ-SOPHIA

Información de la revistaTítulo abreviado: *Sophia*

ISSN (electrónico): 2346-0806

ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Recibido: Julio 02 de 2014

Revisado: Octubre 12 de 2014

Aceptado: Diciembre 20 de 2014

Las artes y el juego en el desarrollo creativo del docente universitario¹**Arts and game in creative development of university teacher**

Josué Vladimir Ramírez Tarazona

(E) PhD. en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Email: asesorfceac@ugca.edu.co

Cómo citar : Ramírez, V.(2015). Las artes y el juego en el desarrollo creativo del docente universitario. Revista *Sophia*. vol 11 (1) p 53-68**Resumen**

El objetivo fundamental del artículo es analizar la contribución de las artes y el juego en el desarrollo de la educación en un contexto global desde las prácticas docentes. Para ello se utilizó la metodología de análisis de contenido de las teorías planteadas por Vigotsky, Gardner, Eisner, Winnicott y Nussbaum. El principal resultado surge de la explicación de la creatividad como conexión educativa para aproximar el contexto al mundo interior de los individuos. Pudiéndose inferir cinco pilares epistémicos que relacionan la educación y el mundo de la vida, permitiendo encuentros posibles que determinen una mejor comprensión de la tarea docente y facilitan su papel al incorporar las artes y el juego en el proceso cognoscitivo. Son ellos: La educación para la creación de nuevos mundos, el juego y la creación de realidades, los símbolos y la creación, el desarrollo emocional y la creatividad como producto de las actividades artísticas.

La conclusión del estudio es la necesidad de pensar que la mente se construye en la experiencia, que al ser enriquecida por el juego y las artes permiten contextualizar el conocimiento con el desarrollo emocional, esta situación educativa logra que la creatividad manifieste el sentido de pertenencia de las personas con el mundo que habitan, de lo contrario, existiría solo la adaptación y la transferencia.

Palabras clave: Arte, creatividad, docente, educación, juego

Abstract

The fundamental purpose of this article is to analyze contribution by arts and game to education performance within a global environment of academic practice. In so doing, we analyzed contents of such theories stated by Vigotsky, Gardner, Eisner, Winnicott and Nussbaum. The main outcome surges from explanation of creativity as an educative connection to approach the context to the interior world of individuals. It was possible to infer five epistemic pillars related to education and the world of life, allowing possible findings which determine better understanding of teacher task, and facilitate his/her role by including arts and game in cognitive process: They are: Education for creation of new worlds; game and recreation of realities; symbols and creation; emotional development, and creativity as a product of artistic activities. He conclusion drawn from the study was the need of thinking that mind is built on experience, and, when enriched by game and arts allows to contextualize knowledge with emotional development; this educative situation makes creativity to express the sense of appropriation by people of the world they live in, otherwise, just adaptation and transference would exist.

Keywords: Arts, creativity, teacher, education, game.

¹ Artículo derivado de la investigación: El arte y el juego en el desarrollo del pensamiento creativo: Aula universitaria. Grupo de investigación Paideia.

Introducción

Los currículos son algo más que políticas, modelos pedagógicos y metodologías adjudicadas, son desarrollo del pensamiento y la construcción de la mente, razón que indica el riesgo de dejarlo a merced de la transferencia de contenidos y prácticas tradicionales de docentes y estudiantes pasivos. El arte en la educación permite una opción creativa y contextualizadora y el juego la complementa, su uso permite la capacidad para desarrollar un pensamiento crítico más allá de los doctrinas de las instituciones.

La investigación que en parte comunicamos en este artículo se centra en las prácticas docentes que buscan el desarrollo del pensamiento creativo, ellas se han presentado y se presentan a través de los diferentes espacios y tiempos con una perspectiva de una mejor práctica educativa. La idea performativa que la desarrolla establece cinco acápites que generan el pensamiento creativo; la utopía en la búsqueda de un mejor mundo, los juegos, el simbolismo, la emoción y las actividades artísticas.

Materiales y métodos

Se concibe la metodología cualitativa dado el carácter pedagógico de la investigación y la complejidad del objeto de estudio, el pensamiento creativo. En este sentido es de importancia aclarar que de las cuatro etapas planteadas en la investigación se han agotado dos de ellas, una primera hermenéutica de interpretación de textos fundamentales de autores primarios en el tema, que posibilitaron acercamientos al objeto de estudio, y una segunda que facilitó el paso al problema de investigación, haciendo referencia a situaciones del sistema educativo nacional, enmarcado en un proyecto global universitario. Agotadas estas dos etapas se presenta este artículo que concluye el primer objetivo, fundamentos epistemológicos del pensamiento creativo en el aula universitaria.

La tercera etapa corresponde a la recolección de información a través de entrevistas en profundidad, acompañadas de cuestionarios Delphi en panel de expertos que validarán los hallazgos revelados producto de las mencionadas entrevistas; los especialistas son docentes universitarios en actividad con amplia trayectoria, se realizará en las principales ciudades del Eje Cafetero y en universidades públicas

y privadas, se buscará una buena representación de docentes que hayan ejercido didácticas artísticas o lúdicas. La cuarta y etapa final de la tesis doctoral consiste en obtener la información estructurada de los resultados de la información empírica contrastada frente a los inicialmente obtenidos en la etapa hermenéutica.

Resultados

El reconocimiento de las diferentes posturas en cuanto a la fuente del pensamiento creativo constituyó cinco acápites epistemológicos correspondientes a la antropología simbólica, desarrollo emocional, juegos didácticos, creatividad artística y educación utópica. El docente recurre a los símbolos y a la lúdica en la exploración emocional en los procesos educativos que buscan la mejora del contexto en el cual emergen, en estas actividades está siempre presente la creatividad como fundamento básico del acto educativo, y el elemento fundante es el arte, como construcción de vida y como comprensión de la realidad. Presentamos a continuación el resultado de la investigación hermenéutica.

Antropología simbólica

La realidad es una creación del hombre: El filósofo alemán Ernst Cassirer (1874-1945) tiene un profundo impacto en el estudio de la creatividad, explica el símbolo como una concepción mental y afirma que: “La mente humana, fortalecida por los símbolos, viene a recrear el mundo físico en su propia imagen simbólica” (Gardner, 1993:64). Planteando de esta manera que la realidad es una creación del hombre que se hace comprensible en la representación que este imagina de su entorno a través de la simbolización, concepto que profundiza la importancia de los conocimientos artísticos en el pensamiento, al resaltar la idea que la mente no refleja la realidad sino que la constituye, como el camino de la civilización construido por lo que él denomina *animal simbólico*. En sus palabras dice que:

El hombre no puede escapar a su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un *universo simbólico*. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica (Cassirer, 2012:47).

El hombre desarrolla sus actividades, hechos, necesidades y deseos, en medio de esperanzas, emociones y temores, ilusiones y desilusiones imaginarias en un mundo de fantasías y sueños. Estas afirmaciones son consideradas por su discípula norteamericana Sussane Langer (1895-1985) quien clasifica los símbolos en discursivos y presentacionales, concreta de esta forma la importancia de los sentimientos, dando realce a la simbolización artística y los define como significados más claros, flexibles y articulados que los símbolos lógicos y discursivos, distanciándose en este sentido de Cassirer quien daba especial interés al lenguaje como forma simbólica que proveía un tipo particular de pensamiento de los individuos y del hombre como especie. Langer legitima de esta manera un interés académico en el simbolismo y las artes. De esta filósofa Gardner destacó “la posibilidad inédita de analizar los sentimientos, las emociones y otros elementos intangibles de la experiencia humana a través del dominio, relativamente público, del análisis de los símbolos”. (Langer citada por Gardner, 1993:72)

Tipos y funciones de los símbolos:El filósofo norteamericano Nelson Goodman (1906 – 1998) parte del principio de Cassirer de incontables mundos creados a partir de la nada por el empleo de los símbolos, y avanza hacia un estudio analítico de sus tipos y funciones planteando un sistema de símbolos en un concepto de sistema notacional, según su aproximación o desviación de la posibilidad de notación, la música, por ejemplo, cumple con sus requisitos semánticos y sintácticos dentro del canon occidental, la pintura definitivamente se aleja de toda posibilidad de notación por sus múltiples significados y la representación holística de la realidad. Esta categorización es importante toda vez que establece la posibilidad de distinguir lo estético de lo artístico, desde una funcionalidad de la simbolización, este vínculo lo aclara Gardner quien en su análisis de Cassirer afirma que:

Este filósofo estadounidense cambió la pregunta de, ¿qué es el arte? A ¿cuándo es arte?, al ocuparse de cómo funcionan los símbolos, es decir cómo simbolizan en la práctica. Definiéndose “el hecho de que los símbolos funcionen o no como símbolos artísticos depende de cuáles de sus

propiedades se tomen en cuenta”, [y en definitiva afirmar que] “ciertas obras de arte pueden reflejar, literal o metafóricamente, importantes formas, sentimientos, afinidades y contrastes de la trama de la vida”. (Gardner, 1993:83)

En definitiva podemos afirmar que el simbolismo da acceso al ser humano al mundo de la cultura, es de aplicabilidad universal, en palabras de Cassirer quien afirma que “cada cosa posee su nombre”, pero además este simbolismo es también extremadamente variable, afirmando que “el símbolo humano genuino no se caracteriza por su uniformidad sino por su variabilidad”. (Cassirer, 2012:64). Ultimemos la importancia del carácter simbólico en la vida humana declarando que la conducta del hombre y el progreso de la cultura descansan en el dominio del pensamiento simbólico.

Desarrollo emocional

La función del cerebro puede estimarse que es para facilitar el futuro de los individuos, lógicamente fundamentado en la evolución de su mente y basado en las experiencias de las personas, pero es la toma de decisiones lo que permite que el pensamiento actúe en concordancia con su razón, que Damasio ubica en la misma espiral de las emociones. Importante resaltar que:

Probablemente, las estrategias de la razón humana no se desarrollaron, ni en la evolución ni en ningún individuo aislado, sin la fuerza encauzadora de los mecanismos de la regulación biológica, de los que la emoción y el sentimiento son expresiones notables (Damasio, 2011: 22).

Esta afirmación se basa en ubicar diferentes niveles neurales en la razón humana, los que regulan el procesamiento racional integrando lo emocional y sentimental como funciones básicas necesarias para la supervivencia del organismo humano, estos últimos son centrados en el hipotálamo y el tallo cerebral en interacción con la corteza prefrontal. Se señala al respecto que:

Los niveles inferiores en el edificio neural de la razón son los mismos que regulan el procesamiento de las emociones y los sentimientos, junto con las funciones corporales necesarias para la supervivencia del organismo. A su vez, estos

niveles inferiores mantienen relaciones directas y mutuas con prácticamente todos los órganos corporales, colocando directamente el cuerpo dentro de la cadena de operaciones que generan las más altas capacidades de razonamiento, toma de decisiones, y por extensión comportamiento social y creatividad. La emoción, el sentimiento y la regulación biológica desempeñan su papel en la razón humana (Damasio, 2011: 24).

Aunque desplegamos una interacción entre la emoción y la razón no decimos enfáticamente que todo acto es acertado solo porque tenga un componente emocional, o que es errado solo porque es racional, sino que es indisoluble e integrado, aún en el acierto como en el error.

Abordaremos ahora algunas acciones y estudios de una genealógica del pensamiento emocional en el proceso educativo.

El cultivo del mundo interior: El planteamiento emocional en la educación tiene su génesis en la idea promulgada y ejecutada por Bronson Alcott (1799-1888) basada en las artes, quien fundó la escuela Temple School de Boston, en la cual se estimulaba a sus niños y niñas en examinar tanto su pensamiento como su emoción. Alcott afirmó que “la educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo para cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas [...], es un proceso de autoconocimiento” (Alcott citado por Nussbaum, 2010:93). En su escuela las clases giraban en torno a la lectura e interpretación de la poesía, especialmente de William Wordsworth, incentivando a sus alumnos a defender sus propias ideas; pero especialmente: “Incorporó en el diseño curricular esa misma idea de educación poética [y] sostenía que la poesía cultivaba el mundo interior de los niños y las niñas, nutriendo las capacidades emocionales e imaginativas” (Nussbaum, 2010).

El arte es un pensamiento emocional: Vigotsky, generador del estudio de la naturaleza humana desde una preocupación sociohistórica de la consciencia humana, determina que toda actividad artística refleja una condición estética, y que esta es determinada por el contexto histórico. Al respecto se suma a la explicación teórica marxista de Plejánov

quien afirma que “todas las ideologías poseen una raíz común: la psicología de una época... con lo cual se reconoce que el arte en su relación más inmediata queda determinado y condicionado por la mentalidad del hombre social” (Vigotsky, 2005:298), centrando el valor de lo artístico en la vivencia estética del contenido de la obra, por encima del interés del autor, o de la percepción del espectador. “La psicología del arte, al ser psicología de la forma, permanece eterna e invariable, y lo único que varía y se desarrolla de generación en generación es su uso y su disfrute” (Vigotsky, 2005:269).

Vigotsky señala un nuevo método para el estudio del arte catalogado por el filósofo y psicólogo alemán Müller-Freienfels como “Método Objetivamente Analítico”, en el cual “es preciso intentar tomar como base no al autor o al espectador, sino a la propia obra de arte” (Vigotsky, 2005:248). Al relacionar el concepto de lo artístico con la propia obra, establece que el arte es precisamente lo que no está presente en el objeto mismo, pero que se puede inferir de él, de la misma manera que un historiador infiere los acontecimientos a partir de los objetos localizados; para ello “el psicólogo examina naturalmente toda la obra de arte como un sistema de estímulos, organizados consciente y deliberadamente de forma que provoquen una reacción estética”. (Vigotsky, 2005:249). Al respecto afirma que:

Este método nos garantiza la suficiente objetividad de los resultados obtenidos y de todo el sistema de investigación, ya que parte toda vez del estudio de hechos concretos, existentes y calculados objetivamente. La dirección general del método puede expresarse en la siguiente fórmula; de la forma de la obra de arte, a través del análisis funcional de sus elementos y estructura, a la reconstrucción de la reacción estética y al establecimiento de sus leyes generales. (Vigotsky, 2005:250).

El arte es un pensamiento emocional, porque además en él se encuentran los sentimientos, las emociones, la imaginación y la fantasía, que juegan un papel importantísimo, sin los cuales se destruiría el efecto artístico. Pero dado que no existe una barrera infranqueable entre la consciencia y el inconsciente debemos sobrepasar y entender las premisas artísticas objetivas con base en algunos principios

del psicoanálisis, especialmente los que tienen que ver con las explicaciones de los juegos infantiles y las fantasías diurnas; al respecto Freud destaca lo siguiente:

Sería injusto en este caso pensar que [el niño] no toma en serio este mundo; por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica a él grandes afectos. La antítesis del juego no es la gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en los objetos tangibles y visibles del mundo real... el poeta hace lo mismo que el niño que juega: crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; esto es, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad. (Vigotsky, 2005:109).

El niño como el artista fantasea y juega, es una relación interesante de la que sobreviene entender la importancia de estos conceptos para el arte, en el cual se puede destacar la relación entre realidad y fantasía, y a partir de ello se da lugar a los sueños diurnos, que aproximan la fantasía y los juegos al arte.

El suceso artístico tiene características fantásticas que varían el pensamiento en cuanto a la asimilación de la realidad, especialmente en la circunstancia estética que el hecho artístico realza de los hechos naturales que subyacen en el sentimiento. Este concepto es asegurado por el aislamiento necesario del efecto estético que avala el valor de la imaginación.

Vigotsky plantea la diferencia entre la psicología de la realidad de la psicología del arte y encarga a esta última el estudio de la reacción estética. Se plantea esta observación analizándola desde las tres esferas de la psicología, la de la percepción, la de los sentimientos y la de la imaginación y fantasía, restándole importancia a la primera, no porque no se establezca una clara relación entre el arte y la percepción, sino porque esta se encuentra más en la psicología de la realidad, sin negar su relación ni su importancia, pero es desde el plano de lo que se denomina la teoría de los sentimientos desde donde abordó realmente el estudio de la reacción estética.

Se entiende la teoría de los sentimientos como una relación entre la sensibilidad y la imaginación

definiendo:

Una comprensión correcta de la psicología del arte surgirá únicamente en el punto de la intersección de estos dos problemas y que todos los sistemas psicológicos que intentan explicar el arte representan de hecho una doctrina, en distintas combinaciones, de la fantasía y el sentimiento (Vigotsky, 2005:277).

Al respecto se indaga en las teorías del sentimiento desde Tichener, Christiansen y Freud para quienes “el sentimiento debe incluirse entre los procesos de consumo o descarga de energía nerviosa” quienes de acuerdo con el profesor Orshanski la energía psíquica puede gastarse de tres formas, así:

La energía psíquica o funcionamiento corresponden a las tres clases de trabajo nervioso; el sentimiento corresponde a la descarga, la voluntad, a la parte de funcionamiento de la energía, mientras que la parte intelectual de la energía, particularmente la abstracción, está relacionada con la represión o economía de la fuerza nerviosa y psíquica... En lugar de descarga, en los actos psíquicos superiores predomina la transformación de la energía psíquica viva en energía de reserva (Vigotsky, 2005:250).

Ahora bien, se debe entender esta reacción estética desde la perspectiva de la descarga de energías como un aspecto en doble sentido, una acción del estímulo hacia adentro, y una reacción hacia afuera, en términos físicos, una relación de los aspectos central y periférico del sistema nervioso conocida como la ley del gasto unipolar y se puede resumir a la manera de la escuela de Wundt, “la energía nerviosa tiende a gastarse en un polo, en el centro o en la periferia; todo aumento de gasto energético en un polo lleva consigo una inmediata debilitación del otro” (Vigotsky, 2005:258). Esta dimensión es entendida como acción y reacción del movimiento físico al interior de los organismos, lo que conlleva que una actividad de uno de los polos lleva inmediatamente la debilitación del otro. Pero los estudios vigotskianos concluían que toda obra de arte suscita series de sentimientos opuestos unos a los otros, provocando un corto circuito o destrucción, contrario al efecto de la vida objetiva, donde según Darwin,

Ello se debe al parecer al hecho de que todo

movimiento efectuado voluntariamente en el curso de nuestra vida, ha exigido siempre la acción de determinados músculos; y al efectuar un movimiento de tipo contrario, ponemos en marcha la serie contraria de músculos (Vigotsky, 2005:246).

También válido para el efecto de las sensaciones o sentimientos contrarios. Al extrapolar este concepto fisiológico en el campo artístico se infiere que en la percepción artística en el receptor de una comunicación artística se producen reacciones físicas, tanto en el cuerpo como en el pensamiento, esto se puede afirmar de los resultados de las investigaciones citadas:

Nos han llevado a la conclusión de que toda obra de arte encierra forzosamente una contradicción afectiva, suscita series de sentimientos opuestos unos a los otros, provoca su corto circuito o destrucción. Esto puede considerarse el verdadero efecto de la obra de arte, con lo cual nos acercamos de lleno al concepto de *catarsis*... Todo el arte se basa en esta unidad del sentimiento y la fantasía. Su peculiaridad más inmediata consiste en que, al suscitar en nosotros afectos que se desarrollan en direcciones opuestas, retiene únicamente, gracias al principio de la antítesis, la expresión motora de las emociones, y al enfrentar impulsos de signo contrario, aniquila los afectos del contenido, los afectos de la forma, llevando a una explosión, a una descarga de energía nerviosa.

En esta transformación de los afectos en su combustión espontánea, en la reacción explosiva que conduce a la descarga de aquellas emociones que allí mismo fueron suscitadas, en todo ello reside la *catarsis* de la reacción estética (Vigotsky, 2005:265).

La imaginación interviene de manera fundamental en el emprendimiento del arte, y por supuesto de las actividades creativas, se parte de que toda actividad creadora refleja dos tipos básicos de impulso, uno reproductor y otro que combina y crea. El reproductivo está vinculado a la memoria y funciona como huellas o rastros de antiguas impresiones tomadas a lo largo de la vida de los individuos, y el que crea que es el que elabora las ideas o imágenes a través de la combinación de antiguas y nuevas representaciones de los individuos, “La psicología llama imaginación

a esta actividad creadora del cerebro humano[y], es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica el presente. (Vigotsky L. S., 2009:9). Es importante que tomemos como fundamento de la creatividad a la imaginación o fantasía más allá del sentido técnico, apelativo que se vincula con lo irreal, por eso es necesario comprenderlo como la entiende Vigotsky:

La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. [...] Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como *fantasía creadora* (Vigotsky, 2009:10).

Teniendo como base la fantasía creadora entonces podemos afirmar que entre las cuestiones de mayor importancia para la pedagogía es la capacidad creadora y su fomento es la mayor responsabilidad del desarrollo general de la educación, tanto en la edad adulta como infantil, al respecto de esta última podemos acordar las palabras de Vigotsky que bien las pueden también expresar Tagoré, Meinong y Alcott, y es que los niños:

No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es el reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos (Vigotsky, 2009:37).

Ahora bien, resulta interesante relacionar la actividad creadora de los adultos y los niños o de los adolescentes, y deberíamos admitir que cuanto más información posea el cerebro, mayor posibilidad de creación existe, por lo tanto son los adultos quienes mayor imaginación pueden desplegar, y esto es contrario a lo que normalmente se afirma, Vigotsky lo plantea de la siguiente forma; “cuanto

más rica sea la experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más abundante deberá ser la fantasía.” (Vigotsky L. S., 2009:32). De aquí se puede desprender la necesidad imperiosa de proporcionar suficientes experiencias de elementos reales para los estudiantes, para lograr una producción considerable de imaginación en nuestras escuelas y universidades.

Para concluir los aspectos de la imaginación creadora nos ocupa ahora describir el mecanismo planteado por Vigotsky en el proceso creativo, en él se plantean cuatro momentos, la disociación, los cambios, la asociación y la combinación. Para empezar es bueno recordar lo expuesto donde se señala que en la base de toda creación o práctica creadora esta nuestra experiencia que se va incrementando con el pasar del tiempo que es el punto de apoyo en la construcción de fantasías.

Estos cuatro momentos los podemos sintetizar así: “La disociación consiste en trocear ese complicado conjunto [la impresión de una multitud de experiencias] separado de partes preferentemente en comparación con otras... y se da en la extracción de algunos rasgos, dejando olvidados los demás.” (Vigotsky, 2009:31)

Luego dentro del proceso descrito por Vigotsky le sigue el de los cambios, teniendo en cuenta:

Las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro... sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren y en ese movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos. (Vigotsky, 2009:31).

Una vez elaborados los cambios sigue la asociación, que abarca la agrupación de elementos disociados y modificados, y “finalmente, el momento postrero y definitivo del trabajo previo de la imaginación, es la combinación de imágenes aisladas ajustadas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo” (Vigotsky, 2005:32).

He aquí los momentos previos a la creación que cierra el círculo en la cristalización de imágenes externas, teniendo presente que esta cristalización es producto de su época y de su ambiente, y partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y apoyará posibilidades que existen fuera de él, es decir que toda obra creadora es un histórico consecutivo que

se apoya en sus precedentes. Es necesario aclarar que “por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. En este sentido no hay inventos individuales en el estricto sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración anónima.” (Vigotsky, 2009:38).

La educación a través del arte es un proceso de crearnos a nosotros mismos

Biológicamente estamos diseñados para realizar una infinidad de funciones, pero estas son posibles únicamente si las aprendemos, es decir, la búsqueda gradual del estímulo, de la diferenciación y con el tiempo del significado. Ver, por ejemplo, no es un proceso pasivo por el que se almacenan unas impresiones sin sentido, unos datos amorfos con los que una mente organizadora construye formas para sus propios fines. “Ver”, para Susanne Langer, (Eisner, 2004: 57) es un proceso en sí mismo de formulación; la comprensión del mundo visible empieza con los ojos pero es también una enclave cultural.

Para Eisner (2004) el proceso educativo le da dos tipos de significados a la cultura, uno antropológico, de vivir compartido y otro cultural que es el de cultivo, para quien:

La experiencia es fundamental para este cultivo porque es el medio de la educación. La educación, a su vez, es el proceso de crearnos a nosotros mismos; y esto es lo que fomentan las artes entendidas como proceso y como los frutos de ese proceso. (p.93).

Por otra parte las artes no son solo un proceso de creación de objetos o de obras, sino que también lo son de nuestras vidas, de adquisición de nuevos significados a partir de establecer contacto con los demás compartiendo los procesos culturales, que se entienden activos y participativos, y cuyos aspectos son necesarios para la formación escolar en cualquier etapa o fase que la estudiemos.

Las artes generan un tipo de conocimiento que en sí mismo encierra la visión de contexto y de mundo, de expresión y de integración con todas las demás campos de conocimiento, por lo que se deriva que una comprensión plena de la realidad y una formación verdadera no pasa sin integrar las artes en los diferentes currículos.

Para articular el conocimiento como proceso artístico, observemos el planteamiento de Eisner, para quien “Los conceptos son imágenes destiladas de cualquier forma o combinación de formas de carácter sensorial que se usan para representar los detalles de la experiencia.” (Eisner, 2004:77). Estos transforman lo privado en público al igual que las artes, ambos procesos dependen de experimentar las cualidades del entorno que alimentan nuestra vida y nuestra imaginación. De esta manera podemos afirmar al igual que Eisner:

La formación de conceptos es en sí misma un acto de imaginación. Pero se da una diferencia entre las imágenes recordadas y su transformación basada en la imaginación... que alimentada por las características sensoriales de la experiencia, se expresa en las artes por medio de la imagen. (Eisner, 2004:63).

La conexión de la imaginación con el aspecto sensorial le permite al niño jugar y establecer nexos entre la fantasía y la realidad, de esta manera es fuente de sensorialidad y de placer basado en la exploración. Una cultura donde no se explore la imaginación especialmente en la educación es una cultura que está condenada al estancamiento, es decir, a un futuro estático, en el sentido de no contar con oportunidades. Veamos cómo se puede conectar la imaginación con la función cognitiva.

La representación desempeña procesos cognitivos al transformar los contenidos de la conciencia, en la medida que lo permitan cada uno de los materiales, estabiliza la idea y hace posible entablar un diálogo con ella, o desarrollar procesos de corrección o revisión de lo que se pretende representar. Finalmente, se presenta la comunicación, que es otra función cognitiva, como ya se ha expuesto, y que transforma lo privado en público.

Para Eisner es vital el papel del arte en la transformación de la conciencia, y se basa en que los humanos son seres sensibles que nacen y viven en entornos experienciales que potencien el sistema sensorial, y a medida que las personas maduran esta capacidad y viven estéticamente el acto educativo, lográndose de esta manera aclarar los conceptos con mayor precisión. Cada campo de formación se relaciona también con los demás ámbitos, lo

que exige una integración interdisciplinaria si es que se quiere lograr una verdadera comprensión y aplicación de la educación en el mundo de la vida, lo que implica que cada disciplina favorece las posibilidades de desarrollo más allá de su esfera de acción específica que hace que su alcance se extienda a otros objetivos.

El arte tiene cuatro objetivos primordiales según la EABD (Enseñanza de las Artes Basada en Disciplinas), estos son:

En primer lugar ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad... en segundo lugar ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas... luego a ayudarlos a comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte; y el otro se refiere a cuestiones relacionadas con los valores que el arte ofrece. (Eisner, 2004:134)

O sea, crear, apreciar, contextualizar y justificar, cuatro funciones primordiales en las diferentes disciplinas y en cualquier situación de la vida, por lo tanto, fundamental en los procesos formativos cognoscitivos.

Para comprender la relación entre la conciencia, la experiencia, el conocimiento y la reflexión es evidente precisar que una cosa es el contexto de la imaginación y otra el del mundo en que vivimos, y aunque por medio del arte se puedan establecer las conexiones es fundamental presentar la necesidad de plantear las técnicas con las que se actúa en uno y en otro aspecto, para ello, debemos afirmar que el arte y sus materiales permiten las conexiones con la vida, y las técnicas cognitivas lo hacen desde la reflexión de las disciplinas que nos ocupen particularmente. Entiéndase también que el currículo no es solamente un conjunto de actividades y programas que se derivan de metodologías y políticas que orientan las acciones de las instituciones educativas, sino: “Una concepción que abarca la variedad de métodos y maneras que usamos los seres humanos para representar los contenidos de nuestra conciencia... el currículo es un programa diseñado para fomentar el desarrollo de esta concepción amplia de cognición,” (Eisner, 2004: 185) por lo tanto, son formas de pensar, y en el fondo se establece el desarrollo de la mente.

Lo que la educación puede aprender de las artes:

La normalización de los contenidos curriculares contrasta con la singularidad que debe cumplir el proceso de aprendizaje, sin tener conciencia que cada individuo va asumiendo lo que particularmente le interesa en un proceso educativo puesto en común. Esta tendencia educativa resulta compleja y problemática donde se esperan calidades estandarizadas o un mínimo nivel de asimilación de dichos contenidos, lo que resulta finalmente es que los estudiantes y los docentes se dedican a cumplir con el objetivo básico de la asignatura y un normal rendimiento de todos los integrantes del grupo, lo que finalmente produce una uniformidad, que no es lo que originalmente se espera, por lo que hoy día va resquebrajando las pretensiones educativas.

“Una lección de las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema” (Eisner, 2004: 240), de este modo, se puede ir agregando a la educación las prioridades particulares y haciendo un hábito que cada estudiante defina sus propias particularidades, a la vez que el docente asimile esta situación educativa que admita en su práctica la importancia de la diversidad y de la toma de decisiones de cada quien, dándose así un sello personal al proceso educativo y a la propia interpretación.

Pero tal vez la mayor dificultad en el proceso educativo y donde más cabida tengan las artes es la importancia de la imaginación, ya que:

La inventiva en todos los campos depende de la imaginación, por no hablar de los deleites que pueden producir los procesos imaginativos. En la educación tendemos a destacar lo factual, la exactitud, la linealidad, la concreción. Tendemos a infravalorar y minimizar los procesos imaginativos que tan característicos son de la vida cognitiva. (Eisner, 2004: 242).

Y en este mismo sentido se pronuncia Dewey al afirmar que “el sello de lo estético debería estar en cualquier idea intelectual para que esta idea sea completa. Es esta sensación, al mismo tiempo imaginativa y sensible, lo que promoverían los llamados estudios académicos si siguieran el modelo de las artes” (Dewey citado por Eisner, 2004: 242),

quién también afirmó que “lo estético no se puede separar nítidamente de la experiencia intelectual, porque la segunda debe llenar un sello estético para poder ser completa.” (Dewey citado por Eisner, 2004: 243).

Queda pues destacar la importancia de invitar a los estudiantes a usar la imaginación, para colocarlos en el ejercicio científico o artístico, y que puedan observar las cosas de una manera distinta a como son, y permitirles que “perciban lo que es pero imaginen lo que podría ser y luego usen su conocimiento, sus aptitudes técnicas y su sensibilidad para profundizar en lo que han imaginado.” (Eisner, 2004: 243), sería una buena postura para refinar la sensibilidad en el contexto de las llamadas asignaturas académicas.

Ahora bien, la mayoría de motivaciones en el mundo académico son de naturaleza extrínseca, las calificaciones, becas, premios incentivos y reconocimientos, en últimas de gran valor artificial, pero muy poco espacio para esa motivación intrínseca, donde adquieren valor los sucesos internos, del despliegue de la personalidad y el aumento de los valores íntimos, privados y en ocasiones secretos, que si determinan en gran valía una calidad de vida y un termómetro de la voluntariedad de la persona en el proceso de aprendizaje.

Otro proceso de importancia que se va desplegando a través de la presencia de las artes en la educación corresponde al desarrollo y la comprensión del lenguaje confuso, complejo que se va desentrañando con las competencias que generan el entendimiento de un lenguaje poético, no literal ni regularizado. De este modo el estudiante podrá lograr reconocimientos complejos y dominio de lenguajes contemporáneos como el cine, el hipertexto, la dramaturgia y adquiriendo talentos para el desarrollo de lenguajes no verbales y expresivos, que le permite al estudiante lograr una amplia gama de competencias tendientes al desarrollo de talentos en la resolución de problemas o conflictos.

Finalmente, por medio de las artes se encuentra ese sabor de vida, ese disfrute del conocimiento, el sentir avance cada vez que algún conocimiento nuevo es incorporado al compendio sapiencial de los individuos, saborear la experiencia, el prestar atención a lo que se tiene enfrente, de reconocer

la percepción como fuente de conocimiento y como manantial de experiencias, a encontrar el sentido-sabor de la vida y del disfrute de los sentidos y sentimientos, finalicemos este acápite citando las palabras de Eisner; “lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y las materias como formas potenciales de arte. De este modo, las artes se convierten en un modelo para la educación.” (Eisner, 2004: 241).

El juego didáctico

Conocemos que el pedagogo alemán Friedrich Froebel (1782-1852), inspirado en las ideas de Pestalozzi fue quien aportó a la educación la creación del *Kindergarten* como el año previo a la escolaridad formal, “en el que se estimula a los alumnos a ampliar sus facultades cognitivas dentro de un entorno caracterizado por el juego y el afecto, donde predomina la actividad propia de los niños y las niñas como fuente de aprendizaje” (Nussbaum, 2010:90). Su idea medular es la actividad y la manipulación de objetos, potenciando la educación y utilizando los juegos en la búsqueda por acabar con las formas tradicionales de transferencia, en las que el sujeto pasivo no participa sino que es un recipiente donde el profesor vierte su conocimiento.

La creatividad es la relación del mundo interior con la realidad: El pediatra y psicoanalista inglés Donald Woods Winnicott (1896-1971), en innumerables observaciones de niños y niñas de todas las edades subrayó el papel fundamental del juego para el desarrollo sano de la personalidad, expresando que “es un tipo de actividad que transcurre en el espacio entre dos personas, lo que él determina “espacio potencial”. Allí, las personas (primero en su infancia y luego en la edad adulta) experimentan con la idea de la *otredad*” (Nussbaum, 2010:135) como práctica valiosa que genera empatía y reciprocidad. El juego genera fantasías mágicas que les permiten a los niños controlar lo que sucede y a medida que va avanzando en edad se va desarrollando en ellos la capacidad de asombro e imaginación, y de esta manera se conectan la vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con la ansiedad agobiante.

Martha Nussbaum influida por Winnicott al respecto afirma:

De acuerdo con este autor, en las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio del juego”. Winnicott considera que, sobre todo, el rol del arte de la vida humana es alimentar y extender la capacidad de la empatía. En la complejidad de la respuesta ante una obra de arte sofisticada detecta una continuación del placer que encuentra el bebé en los juegos y en las dramatizaciones. (Nussbaum, 2010:138).

Winnicott establece una de las apreciaciones más concluyentes trazadas desde el psicoanálisis sobre el aspecto creativo, desarrolla su teoría de los objetos y fenómenos transicionales de la que se deriva la idea de que la creatividad es el contacto participativo del sujeto interior con la realidad externa en una zona potencial. A partir de estos conceptos se hilvana la teoría de la creatividad para la búsqueda de la persona, apartándose de la idea del creador como un genio o la figura de artista de éxito. Al respecto nos dice:

La búsqueda de la persona y de la reformulación del hecho de que son necesarias algunas condiciones para lograr el éxito en esa búsqueda se vinculan con lo que en general se denomina creatividad. En el juego, y solo en él, pueden el adulto o el niño crear y usar toda su personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador (Winnicott, 2008: 80).

Se plantea de esta manera la creatividad más cerca del mundo de la vida que al de los logros de productos de alto impacto, lo que es muy provechoso para la educación en momentos en los cuales se critica la descontextualización de los currículos basados en el hecho de aprender contenidos. La comprensión de la vida en creación es darle significado a la existencia del mundo interior que en concordancia con el exterior crea situaciones de realidad, a partir del juego, de las artes, o de la creación científica. Pero la apuesta de Winnicott con este concepto de creatividad es todavía de más riesgo determinando:

Lo que hace que un individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior que es en relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles pero solo como algo en lo que es preciso encajar o que exige adaptación. El

Acatamiento exige un sentimiento de inutilidad en el individuo... donde la mayor parte del tiempo viven de manera no creadora, como atrapados en la creatividad de algún otro, o de una máquina (Winnicott, 2008: 93).

Determinamos entonces que el contacto con la realidad exterior define en gran parte el uso de la creatividad, la determinación de lo objetivo queda por discutir, pero sí podremos estar de acuerdo con que la zona potencial de experiencia es el campo de desenvolvimiento de los individuos donde vinculan el mundo subjetivo con el de la vida compartida.

Creatividad artística

Cultivo de la comprensión y el mundo interior: Rabindranath Tagore (1861-1941) artista consumado en poesía, pintura, dramaturgia, danza y el Premio Nobel de Literatura en 1913, conformó su escuela experimental Shantiniketan, hoy Universidad de Visva Bharati, ubicada en la India pero con grandes derivaciones en la educación europea y norteamericana, allí formuló y desarrolló la importancia de las artes en la educación, al incorporar las dramatizaciones con las que intentaba evitar que las argumentaciones lógicas pudieran llegar a atrofiar la personalidad del estudiante, para él;

La función primaria de las artes era cultivar la comprensión. Tagore advertía que esa función de la educación (quizá una de las más importantes) había sido “sistemáticamente ignorada” y “severamente reprimida” en los modelos tradicionales. A su entender, las artes estimulaban el cultivo del propio mundo interior, pero también la sensibilidad ante los otros, dos rasgos que por lo general se desarrollan en tándem, ya que difícilmente se puede apreciar en el otro lo que no hemos explorado en nuestro propio interior (Nussbaum, 2010:141).

Lo importante de estas dramaturgias no es solo el hecho expresivo como tal, sino que en realidad “constituían un modo de cultivar la comprensión y las facultades lógicas al mismo tiempo” (Nussbaum, 2010:142) que a lo largo de las jornadas escolares servían para indagar diferentes posturas intelectuales. De esta manera Tagore se adelantó no solo a su época sino que mostró un camino a la educación de otras latitudes, especialmente de América y Europa, mediante la afinidad de las diferentes disciplinas con

las distintas obras literarias, musicales, plásticas y coreográficas, lográndose, no solo la comprensión sino también obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas del estado, infundiendo pasión, creatividad y placer, gracias a la combinación de las artes en el desarrollo del conocimiento formal, e incitaba a los maestros a inspirar a sus estudiantes; apreciemos sus famosas palabras: “Un maestro nunca puede enseñar verdaderamente a menos que él esté todavía aprendiendo... [Más adelante afirma] La verdad no solo debe informar sino también inspirar. Si la inspiración muere y la información se acumula, entonces la verdad pierde su infinitud” (Argüello Scriba, 2004:10).

Pensamiento y creatividad: El psicólogo norteamericano Howard Gardner (1943-) perteneciente al Proyecto Cero de la Universidad de Harvard es el creador de la teoría de las inteligencias múltiples, la cual ha causado profunda influencia en la psicología y en la educación en la segunda mitad del siglo XX y en lo corrido de este, plantea que para el estudio del pensamiento creativo es necesario entender cómo funciona la mente del ser humano y cómo se establecen las relaciones entre el pensamiento y la creatividad, Gardner presenta un enfoque de trascendencia al comprender que este aspecto creativo emana de las actividades artísticas. En su estudio *Arte, mente y cerebro*, examina en principio un planteamiento basado en la psicología cognitiva, según la cual la mente funciona bajo reglas específicas, a menudo inconscientes, pero luego aborda un esfuerzo por combinar la filosofía y la psicología. Entiende el pensamiento humano como una interacción de diferentes sistemas de símbolos, abiertos y creativos, que los usa en su mente y funcionan “de acuerdo a los principios estructuralistas, puede crear, corregir, transformar y recrear productos, sistemas y hasta universos de significado totalmente nuevos” (Gardner, 1993:133).

Gardner encabeza su estudio partiendo del análisis que Piaget, Chomsky y Levi-Strauss realizan de la mente humana, afirmando de ellos que:

Comparten la convicción en la importancia de postular representaciones mentales, la certidumbre de que las similitudes entre los individuos son mucho más profundas que sus diferencias y el convencimiento de que gran parte de la explicación

del conocimiento deriva en última instancia de la genética y la biología humana. (Gardner, 1993:59)

Pero es claro que objetan los conceptos de “aprendizaje” y “causas ambientales”. Cada uno desde su posición, racional, científica y artística, respectivamente, van desarrollando por separado su investigación acerca de la manera como pensamos los seres humanos, pero dejando serias limitaciones a la forma en que desempeñamos la actividad creativa. Sin embargo, se puede destacar que Piaget busca las raíces de la inventiva en los procesos psicológicos y biológicos elementales, Chomsky llama la atención sobre la creatividad contenida en el lenguaje común y Levi-Strauss desafía el concepto de invención original. Este último, “reconoce la importancia de la actividad simbólica en la experiencia humana y demuestra un especial interés por los aspectos relativos a la invención artística, [pero desconoce] las características “generativas” o “creativas” inmanentes en el uso de diversos sistemas de símbolos”. (Gardner, 1993:59).

Una aproximación a la creatividad en Gardner:

La primera insinuación al respecto en Gardner consiste en separar el estudio de la creatividad del de la inteligencia y objeta los test de coeficiencia intelectual, reclamando de esta manera la autonomía en la investigación sobre la creatividad. Aduce, con sobrada razón, que inteligencia no es lo mismo que creatividad, y que el pensamiento creativo es divergente, que lleva a reconocer la solución de problemas desde perspectivas diversas contempladas desde una cantidad infinita de datos potenciales, y así incrementa los tipos de análisis para alcanzar una o varias soluciones.

Al respecto insiste en la existencia de estudios particulares que dan cuenta de un mejor entendimiento de la creatividad, a partir entonces de análisis de casos individuales, pondera los estudios de Howard Cruber quien propone cuidadosos estudios de casos prácticos; al respecto de su método Gardner señala:

Se caracteriza por la cuidadosa atención a los modos en que las ideas generativas, y series de ideas, se desarrollan y profundizan a lo largo de periodos importantes de tiempo ... Tales individuos se dedican a una amplia y extensa red de iniciativas; manifiestan un conocimiento de la finalidad o voluntad que impregna todo su

entramado, dando sentido a las actividades diarias y anuales; procuran la creación y aprovechamiento de imágenes de amplio campo de aplicación; y muestran un estrecho y constante lazo afectivo con los elementos, problemas o fenómenos que están siendo estudiados (Gardner, 1995:41).

Por otra parte, se plantean estudios cuantitativos que dan cuenta de una aproximación historiométrica, una metodología que bien puede aplicarse a cuestiones de cognición, de personalidad, motivación y a las obras creativas, estos consisten en buscar problemas clásicos de creatividad para luego investigar datos cuantitativos que puedan ayudar a resolver los problemas.

Para Gardner (1995) el estudio de la creatividad cuenta con un enorme número de factores y sus múltiples interacciones, que resolvió planteando cuatro componentes separados por una sutil línea, a partir del análisis de casos de personas altamente creativas, son ellos; temas organizadores, estructura organizadora, cuestiones para la investigación empírica y temas emergentes. Los temas organizadores parten de la referencia a la relación entre el niño y el adulto creador, aduciendo que, “importantes dimensiones de la creatividad adulta tienen sus raíces en la infancia del creador” (pág. 26), el segundo tema organizador indaga “la relación entre el creador y otros individuos. Estos incluyen a quienes están más cerca del creador” (pág.26) y, el tercer tema organizador se centra en “la relación entre el creador y su obra dentro de un campo... un área u objeto de interés que le resulta apasionante” (pág. 26).

La estructura organizadora tiene las siguientes características; una perspectiva evolutiva, donde Gardner sostiene que

El creador es un individuo que sabe afrontar un desafío absolutamente formidable: vincular los conocimientos más avanzados alcanzados en un campo con la clase de problemas, cuestiones, asuntos y sentimientos que caracterizan fundamentalmente su vida de niño lleno de asombro. En este sentido, el adulto creador hace uso repetido del capital de la infancia. (Gardner, 1995:90).

Otra es la perspectiva interactiva entre individuos, campos y ámbitos. Desde la concepción de individuo creativo que implica solución permanente de

problemas “una persona debe ser creativa en un campo, y no en todos” (pág.53), cuestiona también que la creatividad sea aplicada en un arranque una vez en la vida e insiste en:

La creatividad la elaboración de productos o el planteamiento de nuevas cuestiones sólo son conocidas como tales cuando han sido aceptadas en una cultura concreta”, lo que pone de manifiesto que “nada es, o no es, creativo en o por sí mismo. La creatividad es intrínsecamente una valoración comunitaria o cultural. (Gardner, 1995, pág: 53)

Gardner en este mismo estudio de *Las mentes creativas* (1995) plantea que las cuestiones para la investigación empírica se diferencian en asuntos que deben examinarse en tres niveles: individual, de campo y de ámbito.

En el nivel individual se propone primero el aspecto cognitivo donde se presentan “la naturaleza de las fuerzas y las debilidades intelectuales en edad temprana” (pág. 54), luego un aspecto de personalidad y motivación donde debe centrarse “la importancia de las relaciones con otros individuos, el alcance de la autopromoción y el tipo de características infantiles que parecen conservarse, ... los modos individuales de expresar emociones y el grado de tensión que tuvieron que soportar en sus vidas” (pág. 54); luego los aspectos socio-psicológicos donde se examina “la naturaleza de la relación entre el niño y sus padres ... la relación de cada individuo con la sociedad y con otras personas del campo escogido” (pág. 57), y finalmente, las pautas vitales de altibajos en la productividad creativa, “lo que significa ser productivo en diferentes campos y en diferentes momentos del ciclo vital” (pág. 57).

En el nivel del campo se consideran “la naturaleza de los sistemas simbólicos... los tipos de prácticas creativas... y los planteamientos principales, tal y como existen en los campos donde los creadores están trabajando” (pág. 57). Finalmente en el nivel del ámbito, el enfoque es hacia “la relación de los creadores con los mentores, rivales y seguidores dentro del ámbito... la extensión y naturaleza de la controversia pública en el ámbito... y en la medida en que la organización jerárquica controla el ámbito” (pág. 57).

Finalmente, los temas emergentes son cuestiones empíricas que brotan espontáneamente en los procesos creativos y que se pueden mencionar como el apoyo en el momento del avance y el pacto faustiano del creador. Es fundamental entender los momentos claves en el proceso creativo de las grandes ideas en donde “algunos creadores tuvieron confidentes íntimos durante este tiempo” que les brindaron apoyo afectivo o cognitivo; el pacto faustiano se refiere a:

De un modo u otro, cada uno de los creadores fue introduciéndose en algún tipo de pacto, trato o acuerdo faustiano, realizado como medio de asegurar la preservación de sus inusitadas dotes [como por ejemplo], emprender una existencia ascética ... un aislamiento ... una terrible explotación de otros ... o, una constante relación combativa con otros (Gardner, 1995: 61).

Estos fenómenos son de fundamental importancia, toda vez, que conforman un pensamiento de acuerdos inusitados con esa otra realidad por pactos escrupulosamente observados, de lo contrario el talento puede ser excluido con consecuencias negativas para la producción creativa del individuo.

Situación educativa de individuo creativo:

Dentro de este marco ha de considerarse inicialmente que el:

“Individuo creativo es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural completo” (Gardner, 1995:53).

En este sentido es preciso destacar que las aptitudes creativas en el estudiante declinan al avanzar en las etapas lectivas de la escolarización y son restringidas en aras de someterse a las influencias y aceptación de los pares, tema que acá particularmente nos interesa porque:

Viene a afectar las actividades de los niños. Así como en los juegos los chicos manifiestan su determinación de acatar las reglas al pie de la letra y de no tolerar ninguna desviación... es natural que los niños limiten sus realizaciones gráficas a la copia fiel de las formas que lo rodean, [y al no lograrlo] algunos dejan de dibujar por completo... Esta agudización de los gustos y de la

comprensión, sin embargo, tiene poca repercusión en el ámbito de la creatividad. Solamente una pequeña minoría de quienes crearon libremente cuando pequeños llega a retomar sus actividades (Gardner, 1993:138).

Entonces, es beneficioso esperar que quienes se sientan frustrados expresivamente por no lograr el realismo planteado en la etapa literal del adolescente, puedan recuperar para sí las dotes artísticas perdidas. Y al respecto, es importante que el profesor en compañía de los estudiantes comprendan:

El individuo creativo encierra una cantidad de subsistemas en interacción, uno de estos subsistemas implica la organización del conocimiento. La persona creativa busca relacionar diversas facetas y teorías que se encuentran dispersas en su campo de interés, a efectos de encontrar una síntesis coherente y completa...estas actividades suelen basarse una en otra y dar lugar a una vida creativa increíblemente dinámica...además también persigue una serie de metáforas dominantes, estas figuras son imágenes de amplio alcance, ricas y susceptibles de ser exploradas con bastante profundidad, que muestran al investigador algunos aspectos de ciertos fenómenos que de otro modo quizá le resultaran invisibles. (Gardner, 1993:203).

Y de esta manera para lograr el progreso es imprescindible que el ejercicio docente tenga las características fundamentales del individuo creativo.

Educación utópica

Personalidad autónoma para la libertad: Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se propuso terminar con los procesos educativos donde la memorización es el fundamento didáctico y centrar el proceso en el desarrollo emocional. Con él se da comienzo a la educación vinculada a las artes y para la creación de un mundo nuevo,

En 1772 escribe su obra *Investigaciones*, que se trata de una llamada a la acción desde el plano del educador, con su método fundamentado en la triada cabeza, corazón y mano, con visión de la construcción de la libertad autónoma. En 1805 en el castillo Yverdon (Suiza) es donde se pone en práctica *el método*, que se expande rápido por toda Europa, y fue practicado por un gran número de connotados

pedagogos de los siglos XIX y XX, destacándose su base espiritual tal como lo enuncian sus palabras citadas por el documento de la Unesco, “Examinado todo, retened lo que esté bien, y si en vosotros mismos ha madurado algo mejor, añadidlo con verdad y amor a lo que trato de daros con verdad y amor en estas páginas”, (Soëtard, 1994: 7).

El arte construye libertad e individuos independientes: El niño, afirma Viktor Lowenfeld (1903-1960), que desarrolla su actividad creativa por medio de las artes ganará libertad y flexibilidad: “si un niño se dedica a actividades creadoras y desenvuelve su propia libertad e iniciativa, crecerá dentro de un espíritu que le permitirá reconocer y apreciar las diferencias individuales.” (Lowenfeld, 1973: 193) y el británico Herbert Read (1893-1968) plantea que el arte más que enseñarse o aprenderse se capta, opina que el impulso artístico reside en el inconsciente, y de acuerdo con este pensamiento “hacia que los niños pintaran y esculpieran para fomentar la expresión creativa de su experiencia personal, incluyendo su vida de fantasía.” (Eisner, 2004:59). Incluso alcanza a una idea más audaz y radical: “sólo una sociedad sensibilizada por las artes puede tornarse accesible a las ideas.” (Read, 1967:7).

Determinando de esta manera que el arte juega un papel de preponderancia en la calidad de vida de los individuos, que en gran parte se debe a las actividades artísticas que puedan realizarse en su infancia, su sensibilidad y su percepción desde todos los sentidos son potenciados por el arte y contribuyen a la calidad de vida que pueda ir construyendo el individuo. Citemos sus palabras:

En cada fase de ésta [su vida] procederá de una de dos maneras: o bien utilizará su inventiva, el enfoque creador, o dependerá de la imitación de las normas establecidas. No debemos olvidar que lo que hace que triunfen un médico, un ingeniero, un físico, un negociante, un arquitecto o un carpintero, es su poder de inventiva, poder que les hace encontrar en sus profesiones una fuente inagotable de descubrimientos y cambios. Cualquiera sea la profesión que se elija, siempre necesitará de una actitud creadora que habrá desarrollado mediante sus actividades artísticas. (Lowenfeld, 1973:193).

El arte es un método para edificar la vida: Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), célebre científico soviético que hace gran énfasis en el valor del arte en la conformación de un nuevo mundo y entra a dilucidar la relación del arte con la vida y su valor educativo, y considera al arte desde la más remota antigüedad como un medio de educación dado su determinado interés en modificar nuestra conducta y nuestro organismo. A través del arte se pueden organizar los procesos conscientes, conocimiento racional, comprensión, reconocimiento y asociación, aspectos estos que se instauran de modo consciente ante la marcha al encuentro con el arte, donde se amplía la personalidad, enriquecen las nuevas posibilidades y favorece la reacción ante los fenómenos, este es su valor educativo fundamental.

El arte puede representar incluso un instrumento de dominio de la realidad, al exponer la fórmula del “arte como método de edificación de la vida”, porque la construye y se forja de la revelación y demolición de contradicciones, ya que resulta esencialmente emocional, dada su actitud dialéctica hacia la construcción de la nueva vida. Este vínculo entre el arte y la vida se propone a partir de comprender la idea de Vigotsky quien afirmó:

El arte surge de la realidad y es dirigido hacia ella por la fantasía, determinando la estructura fundamental del sentimiento y la emoción, “representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en sociedad, es un medio de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida. (Vigotsky, 2005:269).

Conclusiones

La mente se construye en la experiencia, la educación con las artes y el juego la enriquecen, situación que permite contextualizar por medio del talento el desarrollo emocional con el conocimiento, esta postura educativa facilita que la creatividad se manifieste en el sentido de pertenencia de las personas con el mundo que habitan.

La imaginación crea todos los acontecimientos culturales que se hacen reales con la fantasía de la mente humana, la educación que permite el arte en sus

actividades aporta a los estudiantes la comprensión del contexto y actuar en él con responsabilidad.

La actuación de los individuos en el mundo de la vida ofrece dos opciones, de adaptación o de creación, el juego y el arte brindan posibilidades que fortalecen el espíritu creativo y cuando no se presentan en las aulas lo más probable es que los estudiantes terminen adaptándose a las ideas de los demás. Esta situación de adaptabilidad es lo que ha determinado que nuestras sociedades no se preocupen por crear y por el contrario se vuelven expertas en copiar.

Para que la educación universitaria genere estudiantes creativos que incidan positivamente en el contexto, se hace urgente que los docentes sean creativos, que ejerzan una tarea activa, de esta manera las sociedades se convierten en escenarios enriquecidos por la labor creativa de sus integrantes.

La educación creativa ofrece al estudiante la opción de crear un pensamiento oportuno, contextualizado, ágil, crítico, activo y constructor de nuevas realidades, representaciones mentales y de nuevos mundos.

Referencias bibliográficas

- Argüello Scriba, S.** (2004). *Revista de Educación*. Recuperado de: latindex.ucr.ac.cr: http://www.latindex.ucr.ac.cr/educacion-28-2/educacion-28-2-04.pdf
- Bauman, Z.** (2005). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z.** (2007). *Tiempos Líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Bonet, J.** (2006). *Banco de la República de Colombia*. Recuperado de: [banrep.gov.co: http://www.banrep.gov.co/docum/ensayos/pdf/espe_051-2.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/ensayos/pdf/espe_051-2.pdf)
- Cassirer, E.** (2012). *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Da Souza Santos, B.** (2004). *La Universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Damasio, A.** (2011). *El Error de Descartes: La Razón, la Emoción y el Cerebro Humano*.

- Barcelona: Ediciones Destino.
- Eisner, E. W.** (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H.** (1993). *Arte, Mente y Cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H.** (1995). *Mentes Creativas*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G.** (2007). *La felicidad Paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Lowenfeld, V.** (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maldonado, M. A.** (2006). *Competencias, método y genealogía*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- MEN.** (28 de 12 de 1992). *colombiaaprende.edu.co*. Recuperado de: colombiaaprende.edu.co: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186370_ley_3092.pdf?binary_rand=6905
- Nussbaum, M. C.** (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Zaragoza: Katz Editores.
- OCDE.** (2000). *PISA*. Recuperado de: www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33694020.pdf
- OCDE, O. p.** (13 de 09 de 2013). *ocde.org*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Pérez, A. I.** (2009). La Investigación Cualitativa. En S. d. SEECH, *Métodos cuantitativos aplicados 2. Antología* (págs. 7-27). Chihuahua, México: Centro de Investigación y Docencia.
- Read, H.** (1967). *Prensa estudiantil*. Recuperado de: [prensaestudiantil.com: http://prensaestudiantil.com/biblioteca/lectura/datos/read_herbert-arte_y_alienacion.pdf](http://prensaestudiantil.com/biblioteca/lectura/datos/read_herbert-arte_y_alienacion.pdf)
- Soëtard, M.** (1 de febrero de 1994). *unesco.org*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF>
- Tobon, S.** (2006). *Competencias de la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Vigotsky, L. S.** (2005). *Psicología del Arte*. México: Distribuciones Fontamara S.A.
- Vigotsky, L. S.** (2009). *La imaginación y el Arte de la Infancia*. Madrid: Ediciones Akal.
- Winnicott, D. W.** (2008). *El juego y la realidad*. Barcelona: Gedisa.